

ISSN: 0213-0610, pp. 113-124

EL PROCESO DE APRENDER A ENSEÑAR DEL PROFESOR UNIVERSITARIO PRINCIPIANTE

Verónica Marín Díaz

Universidad de Córdoba

Fecha de aceptación: 10 de enero de 2008

RESUMEN

El presente artículo expone la situación que los profesores principiantes universitarios presentan en el momento en que se incorporan a la vida profesional. A través del estudio descriptivo realizado se han determinado los elementos que los profesores universitarios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba creen que son necesarios para que el proceso de aprender a enseñar se realice con total plenitud, desencadenando las mínimas situaciones problemáticas en los docentes principiantes.

Palabras clave: aprender a enseñar, formación de profesores, universidad, profesor principiante.

ABSTRACT

The present article studies the situation that the university beginner teachers present in the moment in which they start their professional life. Thanks to the descriptive study that has been carried out for this aim, the Education Faculty Teachers of the University of Cordoba determined the elements needed to learn to teach efficiently.

Key words: learning to teach, teacher training, university, beginner teachers.

1. INTRODUCCIÓN

La figura del profesor ha ido cambiando profundamente a lo largo del pasado siglo XX y en el que ahora nos encontramos inmersos lo hará aún más, debido, principalmente, a los profundos cambios que se están produciendo tanto a nivel legislativo como social y tecnológico (Krecic y Grmek, 2008). Iniciar una carrera profesional en el mundo educativo no está exento de momentos de tensión o estrés (Farell, 2006), que en el caso del docente universitario, además se añade la circunstancia de que ha de ser entendida como una transformación que va más allá del paso de un rol (alumno) a otro (profesor universitario principiante): es un proceso social que en el caso de la enseñanza universitaria se encuentra envuelto en interacciones de carácter complejo entre el medio, la posible experiencia docente y el contexto de la comunidad educativa. Tampoco hay que obviar la situación en que la Universidad se encuentra en ese momento de cara a la unificación de los estudios europeos. Todas estas situaciones producen en el profesor universitario principiante una asimilación e internalización del contexto social y educativo en el que va a desarrollar su labor profesional.

El primer año de docencia supone un gran reto para el profesor universitario principiante, pues es en ese momento cuando se enfrenta a situaciones educativas nuevas, nuevos roles, nuevas exigencias que pueden contribuir a la producción de modificaciones en su conducta, aptitudes y creencias, que van a jugar un rol importante en su desarrollo (Clement y Vanderberghe, 2001).

El inicio de la profesión docente es fundamentalmente una época de cambios. Para Brock y Grady (1997) estos giran en torno a las modificaciones en la concepción que el profesor novicio tiene de sí mismo, y de las producidas como consecuencia de la experiencia nacida de su desconocimiento. Es durante este periodo de transición —para algunos traumático y tenso, para otros, lleno de conflictos (Bolan, 1992; Beach y Pearson, 1998)— cuando debe aprender a desenvolverse en las diferentes situaciones en las que se va a ver inmerso; algunos autores (Hoogvel; Paas y Joehms: 2005) consideran que los docentes no poseen las habilidades para diseñar una enseñanza que no esté exenta de problemas. Además de todo ello consideramos que es un periodo de intenso aprendizaje, donde las primeras experiencias macarán sus métodos de enseñanza, su trabajo diario, la resolución de conflictos, sus relaciones profesionales, etc., caracterizándose este momento por la gran inseguridad con la que se afrontará la resolución de situaciones conflictivas (Farell, 2006).

2. EL PROCESO DE APRENDER A ENSEÑAR

Ser docente principiante en la Universidad de hoy es una tarea difícil (Barquin, 1999) debido, fundamentalmente, a las presiones sociales y a los procesos de transformación a los que el docente universitario principiante es sometido.

Durante este periodo en el profesor universitario principiante se producen, por un lado, el aprender a enseñar y el enseñar a los demás (Feiman-Nemser, 2001), momentos en que el docente principiante valorará tanto la experiencia vivida como la formación recibida. Es, como ya sostenía French en 1997, un aprendiz activo en ésta su primera etapa formativa como docente, en la que adquirirá las habilidades necesarias para reformar su enseñanza a través de la construcción y reconstrucción de su propia práctica (Wang y Odell, 2007).

En esta etapa, los profesores universitarios principiantes tienen fundamentalmente dos tareas: por una parte enseñar a los alumnos que tienen bajo su responsabilidad y por otra, y quizás sea la más importante, aprender a enseñar (Feiman-Nemser, 2001).

A través de este proceso, el profesor universitario principiante se irá introduciendo en los procesos internos que su propio aprendizaje demanda, y que le van a dar las pautas de actuación posterior en el aula y fuera de ella.

Aprender a enseñar requiere de múltiples formas, estrategias y diseños de aprender. Una tarea nada fácil, pues, en primera instancia, el profesor universitario principiante ha de analizar los errores que comete en su práctica diaria (Chubbuck y colaboradores, 2001) y, en segunda, mantener un proceso de reflexión para el que aún no está preparado. Sin embargo, el docente universitario principiante necesita este conocimiento para poder completar su proceso de formación inicial, salvando de este modo las lagunas que en su quehacer diario se producen o presentan.

Antes de continuar con este tema creemos necesario tratar de definir el binomio aprender a enseñar.

Conceptualizar el binomio “aprender a enseñar” es algo complejo, lo que ha dado lugar en la literatura especializada a las más variopintas opiniones. Tratando de sintetizar los datos bibliográficos referidos a ello resumiremos que este proceso es entendido como: una fórmula mágica de crecimiento, un conjunto de habilidades, una forma de proveer conocimiento y una acumulación de información.

Boulton-Lewis, Wilss y Mutch en 1996 ya entendían el binomio como un proceso en el que se acumula información además de hechos. Esta visión es poco amplia, ya que este sería uno de los elementos que nos ayudarán a entender la necesidad de la realización del aprender a enseñar. Igualmente, creer que

el proceso de aprender a enseñar se refiere exclusivamente al conjunto de habilidades docentes y cognitivas que posee el profesor universitario principiante, es tener una visión muy ajustada del proceso de aprendizaje y de las capacidades, que no habilidades, del novel.

Por otra parte, entender el proceso de aprender a enseñar y todas las situaciones que genera como una fórmula mágica es algo irrisorio, aunque a veces el principiante crea que durante su desarrollo suceden actos de pura magia al comprobar que las estrategias aplicadas dan resultado, pues tanto la sociedad como un entorno lejano y la Universidad propiamente dicha van a facilitarle el camino hacia el conocimiento que le demandan. La aportación de Wideen, Mayer-Smith y Moon (1998) podemos decir que se ajusta más a la concepción que nosotros poseemos. Estos autores, en primer lugar le reconocen categoría de proceso, lo cual implica un acto de reflexión por parte del profesor universitario principiante, y en segundo lugar entienden que a través de dicho proceso se van adquiriendo conocimientos sobre la enseñanza que se va a desarrollar. A partir de lo aquí apuntado, entendemos por Aprender a Enseñar aquel proceso por el cual el profesor universitario principiante adquiere conocimientos, habilidades y creencias que le permitan obtener la información necesaria para desarrollar situaciones favorables de enseñanza-aprendizaje.

Como vemos, esta conceptualización da pie a la generación de varias visiones de lo que es el proceso de aprender a enseñar. Waeysens, Lens y Vandenberghe (2002: 310) presentan dos visiones del proceso las cuales tratan de recoger las concepciones anteriormente citadas:

Tabla 1. Visiones del Proceso de Aprender a Enseñar

| | VISIÓN AMPLIA | VISIÓN RESTRINGIDA |
|---------------------------------------|---|---|
| Funciones | Función de desarrollo | Función de apoyo o de recuperación |
| Concepción de las tareas | Guiar y dirigir a los estudiantes | Transmisión de conocimientos |
| Concepción del Proceso de Aprendizaje | Aprender: procesos activos, exploración | Aprender. Acumulación de hechos |
| Concepción de estudiantes/profesor | Activos | Pasivos |
| Enfoque Instructivo | Los profesores son responsables de sus actividades de aprendizaje | Los profesores aprenden de las actividades que realizan |

Desde una visión amplia el proceso de aprender a enseñar tiene como función principal conseguir que el docente desarrolle en plenitud creencias, habilidades, actitudes, aptitudes, conocimientos,..., para poder así guiar y dirigir a sus estudiantes universitarios sin excesivas complicaciones. Por otra parte, concibe el aprendizaje que se lleva a cabo como un proceso activo que va a permitir al profesor universitario principiante explorar nuevas alternativas. Ve al docente como un aprendiz activo, el cual busca más información para que su actuación sea lo más correcta posible, siendo el único responsable de las actividades que ponga en marcha en su proceso de aprender a enseñar. Situándonos en una visión restringida del proceso, su función principal es ser un apoyo al crecimiento o desarrollo del proceso formativo, negando que sea un elemento determinante del mismo.

La tarea fundamental del proceso de aprender a enseñar desde ésta perspectiva es la transmisión de conocimientos que el profesor universitario principiante necesita para ir solventando las lagunas que tiene, de ahí que la concepción que tiene del aprendizaje no es otro que la acumulación de hechos, los cuales le darán las pautas necesarias para que su docencia y sus conocimientos se vean incrementados. Sin embargo, concibe al docente como un sujeto pasivo, receptor y no generador de conocimientos o aprendizajes por lo que entiende que el profesor universitario principiante aprende exclusivamente de aquellas actividades que realiza.

3. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DEL ESTUDIO

La figura del profesor universitario, dentro del proceso de formación de los profesionales de más alto nivel, cobra mayor importancia a medida que vamos avanzando en el progreso de la humanidad. La formación que reciben los alumnos universitarios se encuentra determinada tanto por las creencias y concepciones del docente, como por los contenidos que se tratan de transmitir, generados todos ellos durante su proceso de aprender a enseñar.

Esta situación hace necesario el estudio de dicho proceso y de las creencias y percepciones de los profesores encargados de la formación de los futuros formadores. Esto justifica por qué se ha elegido a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación. En nuestro caso, hemos seleccionado al profesorado de esta Facultad de la Universidad de Córdoba, dado que es un centro con tan solo diez años de creación como Facultad, además de estar a nuestra disposición durante el desarrollo de todo el estudio.

En el momento en que se les solicitó su participación la población total de profesores que componían la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba, era de ciento tres sujetos de los cuales setenta y dos han formado parte de la muestra.

Como instrumento de recogida de los datos empleamos el cuestionario, ya que a través de él podemos abarcar a una mayor población además de recoger información referente al asunto investigado, que en este caso son las opiniones que determinan el proceso de aprender a enseñar del docente universitario, tanto desde la perspectiva del principiante como del experimentado.

El instrumento estuvo compuesto por 111 preguntas, de las que el 1,80% eran preguntas cerradas dicotómicas y el 98,20% restante, cerradas policotómicas de respuesta única, distribuidas todas ellas en nueve dimensiones. De estas nos hemos detenido en la sexta, titulada Aprender a enseñar (objeto del presente artículo), formada por 11 ítems.

Una vez estuvo elaborado todo el instrumento se sometió a la prueba de fiabilidad Alfa de Cronbach, obteniendo un valor p de 0,9229, lo que indica un nivel elevado de estabilidad en las preguntas, presentando el instrumento garantías de fiabilidad.

3.1. Descripción de la muestra

Los profesores que participaron en el cuestionario quedan descritos a continuación en función de las variables de identificación sexo y edad:

Tabla 2. Contingencia Sexo+Edad

| | | HOMBRE | | MUJER | |
|----------------------|----------------|--------|-------|-------|-------|
| | | f. | % | f. | % |
| INTERVALO DE EDAD | 25 - 35 AÑOS | 5 | 13,25 | 4 | 11,8% |
| | 36 - 45 AÑOS | 9 | 23,7% | 10 | 29,4% |
| | 46 - 55 AÑOS | 14 | 36,8% | 13 | 38,2% |
| | 56 - 65 AÑOS | 10 | 26,3% | 6 | 17,6% |
| | MÁS DE 65 AÑOS | 0 | 0 | 1 | 2,9% |

Apreciamos en la tabla que el 13,2% de los sujetos entre 25 y 35 años son hombres y el 11,8% son mujeres. Encontramos un 23,7% de hombres y un 29,4% de mujeres entre 36 y 45 años. En el intervalo de edad de 46 a 55 años hay un 36,8% de hombres y 38,2%. Mientras el 26,3 % de los hombres y el 17,6% de las mujeres las podemos situar en el intervalo de edad de 56 a 65. Es significativo destacar como el 2,9% de los sujetos son mujeres mayores de 65 años.

Cruzando la variable edad con la variable descriptiva *Titulación Máxima que Posee* (Diplomado, Licenciado o Doctor) obtenemos la siguiente tabla de distribución de la muestra:

Tabla 3. Contingencia Edad+Titulación máxima que posee

| | | Diplomado | | Licenciado | | Doctor | | No Contesta | |
|-------------------|----------------|-----------|-----|------------|-------|--------|-------|-------------|------|
| | | f. | % | f. | % | f. | % | f. | % |
| INTERVALO DE EDAD | 25 - 35 AÑOS | 0 | 0 | 6 | 66,7 | 3 | 33,3 | 0 | 0 |
| | 36 - 45 AÑOS | 0 | 0 | 13 | 68,43 | 5 | 26,31 | 1 | 5,26 |
| | 46 - 55 AÑOS | 1 | 3,7 | 10 | 37 | 15 | 55,6 | 1 | 3,7 |
| | 56 - 65 AÑOS | 0 | 0 | 5 | 31,25 | 9 | 56,25 | 2 | 12,5 |
| | MÁS DE 65 AÑOS | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 100 | 0 | 0 |

Como podemos ver en la tabla nº. 3, existe un 3,7% de la muestra que es Diplomado y se encuentra en el intervalo de edad de 46-55 años. En el intervalo de 25-35 años hay un 66,7% de Licenciados y un 33,3% de Doctores, mientras que entre 36-45 años hay un 68,43% de Licenciados, un 26,31% de Doctores y un 5,26% que no contestó a la pregunta sobre su titulación. Dentro del grupo de edad 46-55 años hay un 3,7 % de los profesores consultados que no contestó a este ítem, un 37% de Licenciados y un 55,6% de Doctores. En el intervalo de edad de 56 a 65 años encontramos un 31,25% de Licenciados y un 56,25% de Doctores, mientras que un 12,5% no contestó al ítem. Hay que señalar la existencia de un 100% de Doctores mayores de 65 años

Por último, se determinó el número de años de experiencia docente universitaria que el profesorado participante tenía en el momento de administrar la encuesta el profesorado, dando como resultado: 7 profesores tenían como máximo 3 años de experiencia docente universitaria, 10 entre 4 y 6 años, 31 entre 7 y 21 años, 19 poseían una experiencia que oscilaba entre 25 y 30 años y por último solo 5 profesores tenían una experiencia superior a los 30 años.

4. RESULTADOS

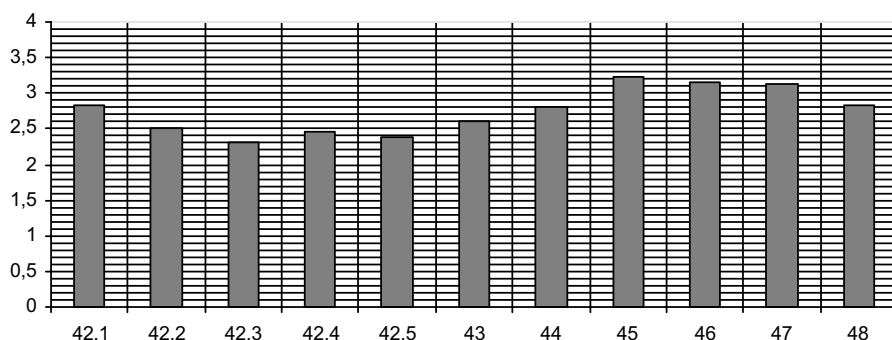
Aplicado el programa SPSS 11.0 se realizó el análisis descriptivo de los datos a través de los descriptivos básicos, los cuales van a permitir determinar el grado de acuerdo que los docentes tenían en torno a los ítems que componían la dimensión *Aprender a Enseñar*. Estos ítems versan: sobre la forma en que aprende el profesor universitario principiante a ser docente (ítem 42): por ensayo y error (42.1), asistiendo a reuniones de carácter científico (42.2), realizando un programa de doctorado (42.3), por imitación (42.4) o por investigación-acción (42.5); sobre la rapidez con que se produce el proceso de aprender a enseñar (ítem 43); si este proceso de aprendizaje les provee de las habilidades necesarias para gestionar el aula (ítem 44), si los contenidos del mismo deben estar deter-

minados por las necesidades que ellos manifiestan (ítem 45), si crea en ellos situaciones de estrés y ansiedad (ítem 46), y por último si durante el período de socialización y desarrollo del proceso aprenden formas de comportamiento fuera del aula universitaria (ítems 47 y 48). Las respuestas obtenidas han dado como resultado la tabla nº 4 y su expresión gráfica (gráfico 1).

Tabla 4. Aprender a enseñar

| | F | | | | % | | | | Me | S ₂ |
|-----------|--------------------------|----------------------------|------------|-----------------------|--------------------------|----------------------------|------------|-----------------------|------|----------------|
| | Totalmente en desacuerdo | Parcialmente en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo | Totalmente en desacuerdo | Parcialmente en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| Item 42.1 | 7 | 18 | 29 | 20 | 9,5 | 24,3 | 39,2 | 27 | 2,84 | 0,94 |
| Item 42.2 | 9 | 23 | 35 | 5 | 12,5 | 31,9 | 48,6 | 6,9 | 2,50 | 0,80 |
| Item 42.3 | 15 | 29 | 21 | 8 | 20,5 | 39,7 | 28,8 | 11 | 2,30 | 0,92 |
| Item 42.4 | 7 | 32 | 26 | 7 | 9,7 | 44,4 | 36,1 | 9,7 | 2,46 | 0,80 |
| Item 42.5 | 7 | 23 | 20 | 4 | 13 | 42,6 | 37 | 7,4 | 2,39 | 0,81 |
| Item 43 | 0 | 35 | 28 | 8 | 0 | 49,3 | 39,4 | 11,3 | 2,62 | 0,68 |
| Item 44 | 1 | 22 | 40 | 10 | 1,4 | 30,1 | 54,8 | 13,7 | 2,81 | 0,68 |
| Item 45 | 0 | 10 | 33 | 26 | 0 | 14,5 | 47,8 | 37,7 | 3,23 | 0,69 |
| Item 46 | 1 | 11 | 38 | 24 | 1,4 | 14,9 | 51,4 | 32,4 | 3,15 | 0,72 |
| Item 47 | 0 | 10 | 45 | 19 | 0 | 13,5 | 60,8 | 25,7 | 3,12 | 0,62 |
| Item 48 | 2 | 22 | 34 | 14 | 2,8 | 30,6 | 47,2 | 19,4 | 2,83 | 0,77 |

Gráfico 1. Aprender a enseñar



Como podemos observar en la dimensión sexta, las opiniones del profesor universitario sobre el proceso de aprender a enseñar del profesor principiante se reflejan en la tabla nº 4 *Aprender a Enseñar* y su gráfico (ver gráfico nº 1). Sólo en 4 de las afirmaciones presentadas al profesorado (ítems 42.2, 44, 46 y 47 antes mencionados), este está de acuerdo (puntuación 3). El profesorado consultado considera que su proceso de aprender a enseñar está determinado por su asistencia a reuniones científicas, que durante el desarrollo del mismo se le provee de las habilidades necesarias para gestionar su aula, además de formas de comportamiento. Por último, está de acuerdo en que todo el proceso puede crearle situaciones de estrés y ansiedad.

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES FINALES

El proceso de aprendizaje de los profesores universitarios cobra día a día mayor importancia, reflejo de ello es el papel que en estos momentos de grandes cambios están presentando. Sin embargo, aunque las propuestas que en estos momentos se ofrecen a los profesores tanto principiantes como experimentados pueden ser altamente eficaces, algunas pecan de ilusorias ya que en sus diseños no han participado los verdaderos implicados.

A través de nuestro estudio hemos podido constatar qué elemento son los que determinan este importante proceso de formación, y que en algún caso ha coincidido con la opinión que algunos investigadores han reflejado en sus trabajos.

Los profesores a nivel general consideran que el proceso de aprender a enseñar está determinado, principalmente por todas aquellas circunstancias que generan estrés, tanto positivo como negativo, y ansiedad. Es significativo que este elemento que ya en 1994 De Vicente recogía, una década después continúe estando en el candelero (Farrel, 2006). Igualmente consideran que durante el proceso realización del acto docente, y no durante el desarrollo de programas de formación específicos para profesores principiantes, es cuando se ponen de manifiesto estas circunstancias. Es significativo que aunque en otras investigaciones (Greene y Magliano, 2006) las creencias generadas durante la etapa como estudiante universitario son tenidas en cuenta como elemento que influya en su proceso de aprender a enseñar, en las afirmaciones realizadas a los docentes consultados este aspecto no es reflejado.

El aula parece ser la fuente principal de los problemas que los profesores universitarios señalan. Consideran que el contenido que vierten en las aulas está mediatizado por la propia figura del alumno y las circunstancias que le hacen estar en el centro.

La expresión corporal cobra un sentido primordial durante este proceso ya que se le considera generadora de diferentes situaciones que pueden provocar tanto momentos de satisfacción como de insatisfacción por cómo se ha desarrollado la docencia en el aula, junto con el trato dado a los alumnos, además de provocador de diferentes momentos de tensión o de relax según se vaya realizando el proceso de socialización del docente.

Por otra parte, los profesores principiantes consultados consideran que el proceso de aprender a enseñar está determinado por las necesidades que ellos expresen, tanto de corte metodológico como didáctico o de investigación, que generalmente no se ven reflejadas en los programas teóricos de los cursos que realizan para perfeccionar su labor.

Es significativo que los profesores expertos creen que el proceso de aprender a enseñar de los profesores principiantes no sólo debe estar determinado por las necesidades de estos sino también por su situación personal y su forma de comportarse en el aula.

En definitiva la formación que los docentes universitarios deben recibir durante su proceso de aprender a enseñar debe girar en torno a:

- La metodología y la comunicación didáctica.
- No debe referirse exclusivamente a la función docente.
- Ha de comprender el contexto universitario en su totalidad.
- Debe tratar cómo resolver de conflictos con el alumnado.

Con todo ello, sólo queda esperar que las propuestas formativas que las Universidades españolas están en estos momentos diseñando sean consecuentes con la realidad de su personal docente e investigador.

BIBLIOGRAFÍA

- BARQUIN, J. (1999). Hacia un modelo de formación del profesorado crítico, complejo y global. Retos del profesorado al final del segundo milenio. *Investigación en el Escuela*, 37, 61-70.
- BEACH, R. y PEARSON, D. (1998). Changes in pre-service teacher's perceptions of conflicts and tensions. *Teaching and Teacher Education*, 14, 337-351.
- BENEDITO, V.; FERRER, V. y FERRERES, V. (1995). *La Formación Universitaria a debate*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona.
- BOLAN, R. (1992). Profesores noveles: incorporación. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Dirs). *Enciclopedia Internacional de la Educación* (pp. 4821-4834). Barcelona, España: Vicens-Vives y MEC.
- BOULTON-LEWIS, G. M.; WILSS, L. y MUTH, S. (1996). Teachers as adult learners: their knowledge of their own learning and implications for teaching. *Higher Education*, 32 (1), 89-106.
- BROCK, B. L. y GRADY, M. L. (1997). *From first-year to first-rate: principals guiding beginning teachers*. California, EE. UU. : Corvín Press.

- CLEMENT, M. y VANDERBERGHE, R. (2001). Teachers' professional development: a solitary or collegial ad venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- CHUBBUCK, S. M. y colaboradores (2001). Paining it safe as a novice teacher. Implications for programs for new teachers. *Journal of Teacher Education*. 52 (5), 365-376.
- DE VICENTE, P. S. (1994). ¿Qué conocimiento necesitan los profesores? *Innovación Educativa*, 3, 11-31.
- FARRELL, TH. (2006). The first year of language teaching: imposing order. *kSystem*, 34 (2). 211-221.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2001). Helping novices learn to teach. Lesson from an exemplary support teacher. *Journal of teacher education*, 42 (1), 17-30.
- FRENCH, V. W. (1997). Teachers must be learners too professional development a national teaching standards. *NASSP-Bulletin*, 81 (585), 38-44.
- GREENE, H. C. y MAGLIARO, S. G. (2006). Preservice teachers' images of teaching. *Advances in Research on Teaching*, 11. 207-234.
- HOOGVELD, A.; PAAS, F. y JOCHEMS, W. (2005). Training higher education teachers for instructional design of competency-based education: product-oriented versus process-oriented worked examples. *Teacher and Teaching Education*, 21. 287-297.
- KRECIC, M. J. y GRMEK, M. I. (2008). Cooperative learning and team culture in schools: conditions for teaching professional development. *Teacher and Teaching Education*, 24 (1). 59-68.
- WAEYTENS, K.; LENS, W y VANDENBERGHE, R. (2002). Learning to learn. Teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, 12, 395-322.
- WANG, J. y ODELL, S. J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teacher and Teaching Education*, 23. 473-489.
- WIDEEN, M; MAYER-SMITH, J. y MOON B. (1998). A critical analysis of research on learning to teach: making the case for an Ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2), 130-178.